



You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Le rôle de l'évaluation formative dans la création du matériel didactique en fonction des besoins spécifiques des apprenants : exemple de l'enseignement/apprentissage du français – langue troisième

Author: Aleksandra Serwotka

Citation style: Serwotka Aleksandra. (2016). Le rôle de l'évaluation formative dans la création du matériel didactique en fonction des besoins spécifiques des apprenants : exemple de l'enseignement/apprentissage du français – langue troisième. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), "Ocenianie i pomiar biegłości językowej : wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne" (S. 61-79). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Aleksandra Serwotka

Le rôle de l'évaluation formative dans la création du matériel didactique en fonction des besoins spécifiques des apprenants : exemple de l'enseignement/apprentissage du français – langue troisième

Rola oceniania kształtującego w tworzeniu materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczniów na przykładzie nauczania/uczenia się języka francuskiego jako trzeciego

Streszczenie: Ocenianie kształtujące stanowi istotny etap w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Dzięki niemu nauczyciel może pozyskać informacje dotyczące rzeczywistego poziomu biegłości językowej uczniów, tj. ich mocnych i słabych stron, co z kolei pozwala na zoptymalizowanie metod i treści nauczania. Niniejszy artykuł przybliży sposób, w jaki badania nad transferem językowym umożliwiły autorce stworzenie internetowych materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb studentów uczących się języka francuskiego jako trzeciego (po polskim i angielskim).

Słowa kluczowe: ocenianie kształtujące, transfer językowy, nauczanie języka francuskiego jako trzeciego, FLE, nauczanie zdalne

1. Introduction

Le présent article constitue un compte rendu de la recherche effectuée auprès de 27 étudiants en 2^e année du 1^{er} cycle des langues appliquées : anglais et français, à l'Université de Silésie. Notre objectif principal était d'examiner les cas du transfert grammatical de l'anglais (L2) vers le français (L3) afin de détecter les difficultés et obstacles concrets auxquels se heurtent les apprenants du français – langue troisième. Les résultats en question nous ont permis de créer un cours d'enseignement à distance répondant aux besoins spécifiques

des étudiants à ce stade particulier de l'apprentissage. Bien que les conclusions tirées ne doivent en aucun cas être extrapolées aux contextes autres que celui qui est décrit dans le présent article, nous sommes d'avis qu'elles peuvent servir d'exemple de la mise en pratique de l'évaluation formative dans le processus de création et d'adaptation du contenu didactique ciblé (préparé en fonction des besoins spécifiques des apprenants, dans un contexte particulier, compte tenu des objectifs fixés).

2. Concept d'erreur en évaluation formative

Parmi les trois grandes catégories d'évaluation – prospective, formative et sommative – la recherche didactique actuelle met l'accent sur la valeur de cette deuxième par rapport à l'amélioration de la qualité du processus d'enseignement/apprentissage (cf. HADJI 1989 ; CUQ, GRUCA 2003 ; PÓLTORAK 2015). Les démarches évaluatives à visée formative permettent d'obtenir un diagnostic grâce auquel l'enseignant est capable de donner une orientation particulière aux pratiques didactiques, notamment dans les contextes favorisant l'apparition de difficultés d'un certain type. De plus, grâce à la fonction de régulation que l'évaluation formative est censée remplir, l'apprenant peut choisir des stratégies appropriées en fonction des lacunes spécifiques qu'une telle évaluation permet de détecter.

Dans le cadre de l'évaluation formative et ses objectifs, il nous paraît nécessaire de souligner le rôle de l'erreur. Nous tenons à signaler que ledit type d'évaluation s'effectue *pendant* le processus d'apprentissage (PÓLTORAK 2015 : 23). C'est pour cela que, dans une telle acception, chaque faute¹ est perçue comme source d'informations sur les points forts et les points faibles de l'apprenant (en indiquant les difficultés et les obstacles auxquels il se heurte), et de l'enseignement en cours de réalisation (puisque les erreurs particulières commises par les apprenants peuvent aussi bien dénoter les lacunes dans ce processus). Par conséquent, sur le plan de l'évaluation formative, l'erreur peut être considérée comme une inévitable composante du processus d'apprentissage, permettant à l'enseignant d'améliorer la qualité des démarches didactiques (par exemple, en préparant des exercices correctifs).

¹ H. WIDŁA (2007) appelle « erreurs » les interférences à caractère systématique, ce qui correspond à la notion des « erreurs de compétence » (ang. *competence errors*). Par contre, les fautes se produisent de manière asystématique et sont également appelées « erreurs de performance » (ang. *performance errors*). Cependant, aux fins du présent article, nous utilisons les termes « erreur » et « faute » de façon interchangeable, vu que la distinction entre eux n'est pas significative du point de vue de nos objectifs.

3. Contexte : apprentissage/enseignement du français – langue troisième

La recherche à visée formative que nous avons entreprise a eu lieu dans un contexte assez particulier : celui d'apprentissage/enseignement du français en tant que langue troisième. Au sein du cours « langues appliquées », proposé par l'Université de Silésie, les étudiants qui ont déjà maîtrisé l'anglais, ayant obtenu le baccalauréat au niveau avancé (*matura rozszerzona*) ou bien bilingue (*matura dwujęzyczna*) en cette langue, apprennent le français depuis le niveau débutant. Les 27 sujets de notre recherche avaient donc suivi 3 semestres d'apprentissage intensif du français. Néanmoins, il est fort probable que l'anglais restait encore leur langue étrangère dominante, ce qui aurait pu favoriser l'apparition de certaines erreurs étant des manifestations des influences interlinguistiques, sur lesquelles nous souhaitons nous pencher dans les lignes qui suivent.

Les études sur le transfert interlingual ont pour but d'expliquer la façon dont les connaissances linguistiques préalables peuvent agir sur l'acquisition d'une nouvelle langue (y compris la production orale et écrite, ainsi que la compréhension). Lorsqu'une personne est en train d'apprendre sa deuxième langue, la langue maternelle devient une source évidente du transfert. Pourtant, comme le remarque G. DE ANGELIS (2007 : 19–20), depuis quelques décennies les chercheurs considèrent les langues non maternelles comme source supposée d'influences. Le nombre de relations potentielles augmente donc avec le nombre de langues connues ou apprises. En plus, les langues acquises plus tard dans la vie peuvent également influencer les langues acquises plus tôt (CHŁOPEK 2011 : 140).

En ce qui concerne les apprenants plurilingues, G. DE ANGELIS (2007 : 21) y ajoute que plusieurs langues peuvent agir collectivement sur une langue donnée en tant que « transfert combiné ». Ce type d'interférence interlinguale apparaît également lorsqu'une langue, déjà influencée par une autre, devient la cause du transfert vers la langue-cible. G. DE ANGELIS (ibidem) remarque que le phénomène du transfert combiné n'a pas encore été exploré par les chercheurs, vu sa complexité et de nombreuses difficultés méthodologiques qu'il entraîne.

Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les langues déjà connues constituent pour l'apprenant plurilingue un point de référence. Les chercheurs (cf. DE ANGELIS 2007 ; SERCU 2007 ; WIDŁA 2007 ; CHŁOPEK 2011) énumèrent un large éventail de facteurs pouvant conditionner l'apparition et le type d'interférences interlinguales. Par ailleurs, vu que chaque langue est un système de signes complexe, le transfert peut se manifester dans toutes les fonctions linguistiques, y compris la phonétique et la phonologie, la morphologie, le lexique, la syntaxe, ainsi que la pragmatique. Les manifestations négatives du transfert (que l'on appelle les interférences) sont observables plus facilement que celles qui sont positives, ce qui peut suggérer que ledit phénomène est entièrement

négatif. Cependant, c'est loin d'être vrai. U. JESSNER (2006 : 79) remarque que le transfert peut être une stratégie d'apprentissage. Z. CHŁOPEK (2011 : 143) y ajoute qu'il peut être utilisé consciemment (ou pas) et délibérément (ou pas) par les apprenants. Dans ce sens, il est toujours un phénomène de nature positive, malgré le fait que ses manifestations peuvent être négatives (erreurs).

Tous les aspects mentionnés ci-dessus pris en considération, force est de constater que le processus d'apprentissage/enseignement du français en tant que langue troisième peut différer de manière significative de celui d'apprentissage/enseignement du français comme langue deuxième. Dans le contexte de notre recherche, il est possible de se demander si la connaissance préalable de l'anglais constitue une facilitation ou bien une entrave à l'acquisition du français par les locuteurs natifs du polonais. Compte tenu de la complexité du processus sur lequel nous focalisons notre intérêt, nous sommes d'avis que la réponse à cette question peut varier en fonction de nombreux facteurs, aussi bien situationnels que propres à l'apprenant ou bien à la nature de la tâche qu'il est censé accomplir. Vu que l'anglais et le français appartiennent à des groupes différents au sein de la famille des langues indo-européennes (l'anglais est une langue germanique, le français – romane), il est évident qu'il existe entre eux des différences considérables à tous les niveaux. Cependant, il est possible de trouver plusieurs « points communs » entre les langues en question pouvant faciliter le processus d'acquisition du français L3. Par exemple, H. WIDŁA (2007 : 111) remarque que le français et l'anglais partagent un grand nombre de mots apparentés (cognats), ce qui peut favoriser la compréhension de passages choisis. Néanmoins, les ressemblances de ce type peuvent entraîner des erreurs de prononciation. Il arrive que certains mots français soient reconnus par les apprenants à l'écrit, mais pas à l'oral. Par conséquent, les différences des systèmes phonologiques des langues concernées peuvent rendre plus difficile le traitement des mots apparentés en mode oral. Il existe également de nombreuses similarités entre l'anglais et le français au niveau syntaxique, y compris les phrases conditionnelles (qui se ressemblent par les temps grammaticaux utilisés). La structure de certains temps grammaticaux est pareille dans les deux langues (par exemple, the Present Perfect et le passé composé). Ceci peut inciter les apprenants à créer des généralisations, aussi bien adéquates qu'erronnées, concernant la correspondance entre les éléments de l'anglais et du français.

La complexité du processus d'apprentissage du français en tant que langue troisième a de fortes implications sur le processus d'enseignement qui l'accompagne. Ces implications concernent notamment le choix d'outils méthodologiques, y compris de matériels didactiques adaptés aux besoins des apprenants avec un « bagage linguistique » spécifique. H. WIDŁA, A. SERWOTKA (2015) suggèrent que les méthodes d'enseignement à distance peuvent s'avérer utiles dans le contexte de l'approbation du français L3, car ce type de contenu didactique peut être facilement modifié en fonction des difficultés qu'ont les appre-

nants à de différents stades de l'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous procédons à la description de la recherche dont l'objectif principal consistait à détecter les obstacles qui se posaient devant les apprenants du français L3, afin d'y adapter le contenu didactique disponible sur la plate-forme d'enseignement à distance de l'Université de Silésie.

4. Etapes du travail

4.1. Auto-évaluation/observation

Au cours de notre expérience en tant qu'apprenante du français – langue troisième, nous avons remarqué que certains types de fautes grammaticales, pouvant résulter du transfert de la langue anglaise, se reproduisaient fréquemment aussi bien dans notre propre performance que dans celle des autres étudiants. Nous avons également noté que les difficultés augmentaient lorsqu'on pouvait observer une certaine analogie de forme entre le français et l'anglais, notamment dans le cas de mots apparentés (cognats), par exemple : *ressembler* et *to resemble*. Sur la base d'une analyse rétrospective, nous avons distingué deux points de grammaire favorisant l'apparition des interférences interlinguales les plus manifestes:

- l'emploi du complément d'objet direct/indirect;
- l'emploi des prépositions.

Vu la spécificité des systèmes grammaticaux qui se trouvent au centre de notre intérêt, il nous paraît indispensable de souligner que ces deux questions sont inséparablement liées l'une à l'autre. La différence majeure entre le polonais et les deux langues en question est l'emploi des cas grammaticaux. Les prépositions en polonais, ainsi que l'emploi du complément d'objet direct et indirect, sont gouvernés par les cas spécifiques (cf. KWAPISZ-OSADNIK 2007 : 76–79). Le complément d'objet direct peut être exprimé à l'aide de l'accusatif, du génitif ou bien de l'instrumental. En français, le complément d'objet indirect est introduit à l'aide des prépositions. Lorsque ce complément est remplacé par un pronom complément, la préposition *à* est supprimée (sauf dans le cas des verbes pronominaux et de quelques exceptions qui impliquent l'emploi des pronoms toniques). Le complément d'objet direct suit directement le verbe. En anglais, la différence entre le complément d'objet direct et indirect est plus vague : le complément d'objet indirect peut suivre directement le verbe (p.ex. *to tell somebody something* – *dire quelque chose à quelqu'un*) ou être introduit à l'aide d'une préposition (p.ex. *to explain something to somebody* – *expliquer*

quelque chose à quelqu'un). Comme le remarque M. SWAN (2005 : 606), il n'existe pas de règles simples pouvant conditionner les structures en question. Il est donc nécessaire d'apprendre les règles d'emploi de chaque verbe.

Toutes les remarques présentées ci-dessus prises en considération, nous avons sélectionné 19 verbes dont le mode d'emploi en français et en anglais nous paraissait susceptible de favoriser l'apparition du transfert négatif de L2 vers L3 :

(1) s'approcher (2) attendre (3) chercher (4) demander (5) dépendre (6) écouter (7) entrer (8) s'excuser (9) jouer (10) monter (11) oser (12) penser (13) regarder (14) remplir (15) répondre (16) ressembler (17) téléphoner (18) voler (19) vouloir.

Sur la base des verbes énumérés ci-dessus, nous avons préparé la recherche décrite dans les lignes qui suivent.

4.2. Recherche

4.2.1. Forme

Cherchant à confirmer nos observations préalables concernant l'apparition du transfert linguistique, ainsi qu'à examiner les problèmes concrets accompagnant l'emploi des verbes français en question afin de préparer les matériels didactiques ciblés, nous avons demandé aux étudiants de traduire 20 phrases simples du polonais en français. Les participants ont été informés du but général du test (c'est à dire : l'évaluation de leur performance en français). Pourtant, ils ne savaient pas que la recherche visait à examiner leur performance par le biais de l'anglais, car, d'après nous, cette connaissance aurait été susceptible d'influencer les résultats – par exemple, les apprenants auraient pu consciemment choisir ou éviter des constructions verbales pareilles à celles qui apparaissent en anglais. Les verbes à utiliser ont été indiqués entre parenthèses. Par contre, les équivalents anglais n'ont pas été donnés.

4.2.2. Résultats

Lors de l'analyse des résultats, nous avons pris en compte 16 phrases qui permettaient le mieux de juger sur la possibilité d'apparition du transfert interlingual. Au total, les étudiants ont commis 445 fautes, dont 203 auraient pu résulter de l'interférence interlinguale. Celles-ci constituent environ 45,62% de toutes les fautes. Les erreurs pouvant résulter du transfert de la langue anglaise, au nombre de 163, constituent environ 36,63% du total, et environ 80,30% des erreurs d'interférence. Ces taux élevés sont dus, entre autres, à la spécificité des exemples choisis, ceux-ci favorisant l'apparition du transfert interlingual. La proportion des résultats est démontrée sur le diagramme ci-dessous.

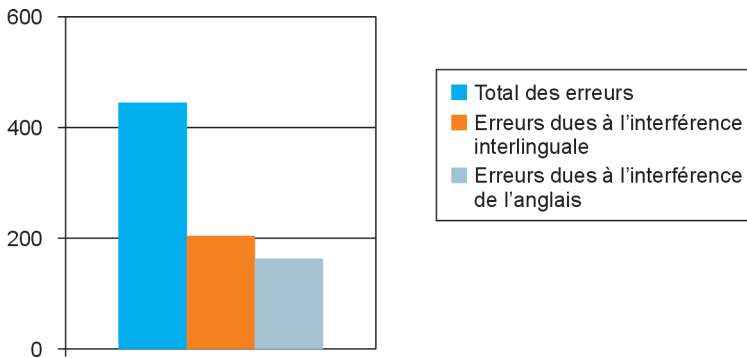


Diagramme 1. Répartition des erreurs en fonction de leur source estimée

Comme nous l'avons présumé ayant pris en considération le type d'exemples choisis, ce sont les fautes de grammaire au nombre de 313 qui dominent dans les tests. Les problèmes orthographiques se sont révélés considérablement moins fréquents – nous avons observé le total de 63 fautes d'orthographe. Le nombre d'erreurs lexicales a atteint 32, tandis que celui d'autres erreurs – 37. La répartition de ces quatre types d'erreurs est montrée dans le diagramme 2.

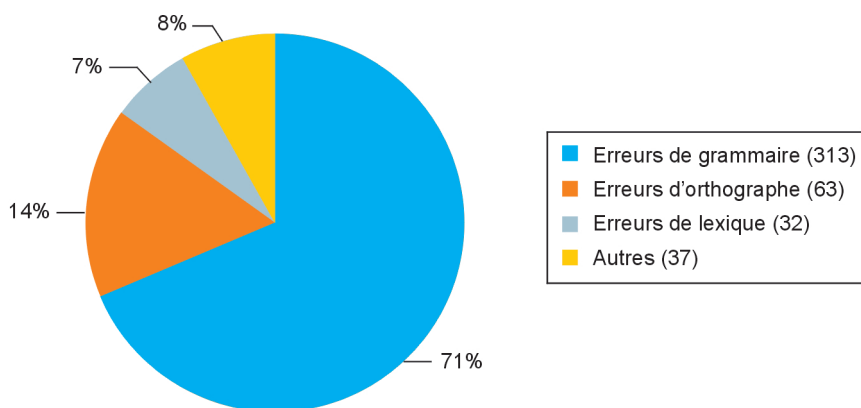


Diagramme 2. Répartition des erreurs en fonction de leur type

Comme nous avons focalisé notre intérêt sur les enjeux grammaticaux, nous avons analysé de plus près les erreurs de grammaire ayant apparu dans le test. Nous avons décidé d'y appliquer la distinction en huit sous-catégories :

1. COI au lieu de COD / COD au lieu de COI (87). A cette catégorie appartiennent les cas où les apprenants ont utilisé une préposition quelconque au lieu du complément suivant directement le verbe.
2. Emploi d'une mauvaise préposition (76).
3. Erreurs de conjugaison (40). Les erreurs les plus fréquentes consistaient à employer une terminaison incorrecte ou bien à ne pas conjuguer le verbe.
4. Problèmes concernant l'accord du nom, du participe passé, de l'adjectif, y compris l'adjectif possessif et démonstratif (39).
5. Problèmes concernant l'article (29) – par exemple le manque d'article, l'emploi redondant de l'article, un article inapproprié (l'article défini au lieu de l'article indéfini, masculin au lieu de féminin etc.).
6. Ordre incorrect des éléments dans la phrase (27).
7. Emploi d'un temps grammatical incorrect (10).
8. Choix erroné du verbe auxiliaire (5) – nous avons choisi de distinguer cette catégorie des erreurs de conjugaison, car nous sommes d'avis que le choix de l'auxiliaire peut être conditionné par la similarité formelle de certains temps grammaticaux en anglais et en français, ce qui peut donner lieu au transfert interlingual.

Il en résulte que ce sont les erreurs concernant l'emploi du complément d'objet direct et indirect, ainsi que celles relatives aux prépositions, qui dominent. Ensemble, ces deux sous-catégories constituent plus de la moitié des fautes de grammaire commises par les sujets.

Nous sommes d'avis que 184 erreurs de grammaire auraient pu être dues à l'interférence interlinguale. En cette matière, le transfert de la langue anglaise domine chez presque tous les sujets, ce qui donne 156 fautes de transfert de l'anglais. Cependant, certaines erreurs auraient aussi bien pu être causées par l'influence de la langue maternelle des étudiants : 45 erreurs auraient pu avoir leur source en polonais. Nous avons inclus dans les deux catégories les exemples où il n'était pas possible de déterminer si la source du transfert résidait dans L1 ou dans L2 des apprenants.

Le diagramme ci-dessous présente la répartition des types d'erreurs grammaticales dues à l'interférence interlinguale. Il est bien visible qu'en cette matière, ce sont toujours les fautes concernant l'emploi du complément d'objet qui dominent. Les prépositions aussi semblent être sujettes au transfert d'une langue vers l'autre, bien que le nombre d'erreurs interférentielles y liées soit moins élevé que le nombre total d'erreurs de ce type. On observe considérablement moins de problèmes interlinguaux relatifs à la conjugaison et à l'accord.

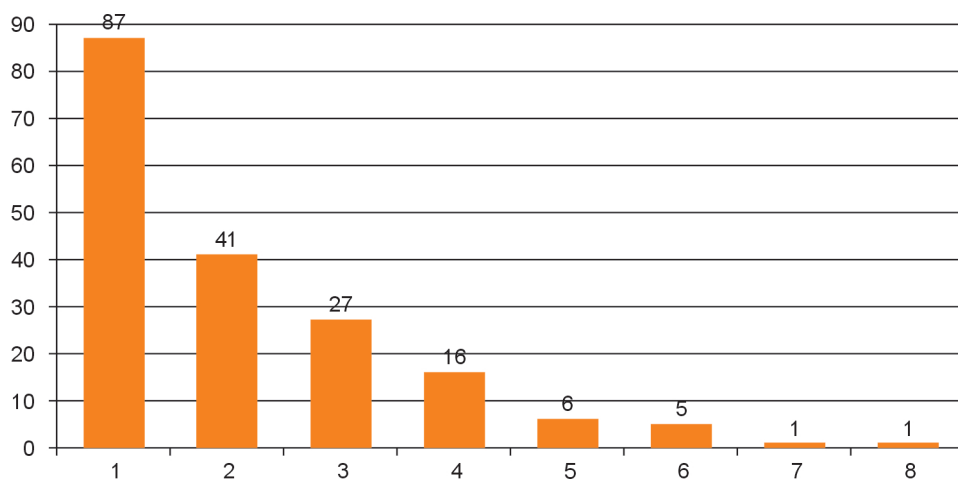


Diagramme 3. Répartition des erreurs interférentielles de grammaire en fonction de leur type
Légende : 1 – COD/COI, 2 – Préposition, 3 – Ordre des éléments dans la phrase, 4 – Accord, 5 – Conjugaison, 6 – Verbe auxiliaire, 7 – Article, 8 – Temps

Bref, la recherche a confirmé nos suppositions préalables concernant les difficultés liées au transfert linguistique de l'anglais vers le français par rapport à certaines structures verbales. Les constructions avec le complément d'objet direct/indirect, ainsi que l'emploi des prépositions, se sont révélés problématiques pour les étudiants à cette étape particulière de l'apprentissage. Les résultats de la recherche nous ont servi d'indicateur des difficultés grammaticales spécifiques auxquelles font face les apprenants.

4.3. Élaboration du matériel didactique ciblé

4.3.1. Cours d'enseignement à distance

Lors de la création du cours d'enseignement à distance, destiné aux apprenants du français ayant déjà maîtrisé la langue anglaise, nous nous sommes concentrée sur toutes les fautes les plus fréquentes détectées par le test, non seulement celles relatives au transfert de l'anglais (bien que l'accent soit mis sur elles). Nous tenterons de décrire les exemples de solutions mises en œuvre par rapport aux erreurs concrètes commises par les étudiants dans le cadre de la recherche.

Le cours en question est disponible sur la plate-forme d'enseignement à distance de la Faculté de Philologie de l'Université de Silésie. Il se compose de 11 unités consacrées aux verbes spécifiques. Chaque unité englobe une (ou plusieurs) présentation(s) multimédia, créée(s) à l'aide du logiciel Prezi, ainsi que des exercices interactifs construits à partir des outils Moodle et des applications Hot Potatoes. Les détails concernant la structure du cours ont déjà été décrits dans un autre article (cf. WIDŁA, SERWOTKA 2015).

Nous souhaitons nous concentrer sur deux exemples d'application des résultats de la recherche à la création du contenu didactique. Dans les sections ci-dessous, nous présenterons d'abord la phrase en polonais que les étudiants étaient censés traduire en français, sa traduction anglaise et française, ainsi qu'une description de la difficulté majeure liée à l'emploi du verbe en question. Nous tenons pourtant à souligner que les traductions que nous proposons (aussi bien anglaises que françaises) ne sont que des exemples et en aucun cas elles ne devraient être traitées comme une seule solution possible. Ensuite, nous focaliserons notre intérêt sur les fautes spécifiques et les solutions appliquées afin d'y remédier.

4.3.2. Exemple 1 : le verbe ENTRER

Phrase à traduire en français : *Wszedłem do pokoju.*

Traduction anglaise: *I entered the room.*

Traduction française correcte : *Je suis entré dans ma/la/une chambre.*

Difficulté : manque de préposition dans la construction anglaise. Emploi d'une préposition différente en français et en polonais.

Tableau 1

Verbe *entrer* – exemples d’erreurs (1)

N°	Réponse	Erreur	Nombre d’occurrences
1	*Je suis entré à la chambre.	mauvaise préposition	7
2	*Je suis entré la chambre.	manque de préposition	7

Les deux exemples de fautes (probablement interférentielles) présentés dans le tableau 1, sont liés à l’emploi de la préposition. Dans l’exemple n° 1, l’utilisation de la préposition *à* peut résulter du fait que celle-ci très souvent correspond à la préposition polonaise *do*, utilisée également pour indiquer le déplacement vers l’endroit cité. Il est pourtant possible que les apprenants aient fait recours à cette préposition à cause de son apparition fréquente dans la langue française. En ce qui concerne l’exemple n° 2, la construction anglaise *to enter a room* n’implique aucune préposition, tandis que son équivalent français *entrer dans une chambre* exige l’emploi de la préposition. La similarité formelle des verbes *to enter* et *entrer* augmente la probabilité de l’interférence de l’anglais vers le français, ce qui se manifeste par le manque de préposition.

Dans la présentation multimédia concernant le verbe *entrer*, nous nous sommes donc concentrée sur les prépositions différentes pouvant suivre ce verbe. L’accent a été mis sur la différence d’utilisation entre le français et l’anglais, d’où les traductions accompagnant chaque emploi du verbe. Un exemple correspondant est démontré dans la figure 1.



Figure 1. Présentation concernant le verbe *entrer*

Source: élaboration propre. Image : <https://www.educol.net/coloriage-quai-pour-bateau-i18879.html>

L'exercice présenté dans la figure 2 consiste à associer les prépositions correctes aux phrases. Il y a cinq emplois du verbe dont chacun exige l'utilisation d'une préposition différente (ou du complément d'objet direct: exemple 4). L'apprenant est censé choisir la préposition qui convient (ou le tiret, dans le cas où aucune préposition n'est employée) et faire glisser sa réponse sur la case blanche. Ainsi l'apprenant est-il capable de comparer les emplois variés du verbe *entrer* qui lui ont déjà été démontrés dans la présentation.

Faites glisser la préposition correcte; « - » signifie qu'il n'y a pas de préposition.

1. La frégate française La Fayette entre le port ukrainien d'Odessa.
2. Un intrus est entré elle pendant qu'elle dormait.
3. Les cambrioleurs sont entrés la fenêtre.
4. J'ai entré un faux code PIN.
5. Il est entré scène pour la première fois jouant le rôle principal dans une comédie.

en - par de à la au

Figure 2. Exercice du type glisser-déposer sur texte – le verbe *entrer*
Source : élaboration propre.

La figure 3 illustre un exercice du type analogue à celui présenté ci-dessus. Cependant, dans ce cas-là, l'apprenant est censé écrire la préposition lui-même et non pas en choisir une. La tâche a été créée à l'aide du logiciel Hot Potatoes.

Complétez chaque phrase avec la préposition adéquate. Mettez « - » (tiret) dans les cas où il n'y a aucune préposition.

1. Ce mot est entré l'usage en 1768.
2. Cette demi-finale entrera l'histoire du football.
3. Le train est entré collision avec la voiture.
4. J'aimerais avoir un devis pour dératisation, car un rat est entré ma chambre.
5. J'ai entré le mot de passe que l'on m'a fourni par mail.

à à ç é è ê é î ï ô œ û

Figure 3. Exercice à trous – le verbe *entrer* (1)
Source : élaboration propre.

Les exemples évoqués ci-dessus se réfèrent aux fautes que nous avons observées le plus souvent dans la performance des étudiants soumis à la recherche. Nous sommes donc d'avis que ce type d'exercices répond aux besoins des apprenants.

Tableau 2

Verbe *entrer* – exemples d'erreurs (2)

N°	Réponse	Erreur	Nombre d'occurrences
3	*J'ai entré dans la chambre.	mauvais verbe auxiliaire	3
4	*J'ai entré dans une chambre.	mauvais verbe auxiliaire	1
5	*J'ai entré la chambre	mauvais verbe auxiliaire, manque de préposition	1

Une autre faute assez fréquente concernant le verbe *entrer* consistait à choisir l'auxiliaire *avoir* au lieu de *être*. Le temps anglais Present Perfect, qui plus ou moins correspond au passé composé, se construit toujours à l'aide de l'auxiliaire *have* (*I have entered my room*). Dans ce cas, il se peut que les étudiants aient choisi d'employer l'équivalent français de cet auxiliaire, c.-à-d. *avoir*, au lieu de l'auxiliaire correct. Cependant, il est également possible qu'ils aient tout simplement fait recours au verbe auxiliaire qui est employé plus souvent.

Vu qu'il existe également des cas où le verbe *entrer* est accompagné de l'auxiliaire *avoir*, nous avons mis l'accent sur la différence entre ces deux emplois et les difficultés y associées. Les principes de base étant inclus dans la présentation, les apprenants ont à compléter une série de phrases à l'aide des verbes auxiliaires appropriés. L'exercice présenté dans la figure 4 consiste à conjuguer le verbe au passé composé tout en faisant attention au choix de l'auxiliaire.

1. Au moment où les portes allaient se fermer, le petit garçon joyeusement le wagon.

2. Mon père ce meuble la fenêtre.

3. Ma sœur se sent tellement adulte depuis qu'elle lycée.

4. Quand nous le village, j'ai vu trois ou quatre terroristes s'enfuir.

5. Cette voiture le carrossier le 19 mars 2015 et en est sortie deux mois plus tard.

Figure 4. Exercice à trous – le verbe *entrer* (2)

Source : élaboration propre.

Finalement, nous avons mis en œuvre des exercices strictement liés au choix de l'auxiliaire : ceux de l'accord du participe passé. Un exemple est démontré dans la figure 5.

Choisissez pour chaque phrase le participe passé qui convient le mieux.

1. Le mot de passe? Je l'ai et maintenant le message d'erreur s'affiche !
2. L'année dernière, mes cousines sont à l'université.
3. Les voitures sont en piste ce matin.
4. Les jumeaux sont dans un parti politique.
5. Depuis que je suis dans le couvent, je me sens heureuse.

Figure 5. Exercice permettant de sélectionner le mot manquant – le verbe *entrer*

Source : élaboration propre.

4.3.3. Exemple 2 : le verbe S'APPROCHER

Phrase à traduire en français : *Ktoś się do nas zbliża.*

Traduction anglaise: *Someone is approaching us.*

Traduction française correcte : *Quelqu'un s'approche de nous.*

Difficulté : manque de préposition dans la construction anglaise. Emploi d'une préposition différente en français et en polonais.

Tableau 3

Verbe *s'approcher* – exemples d'erreurs (1)

N°	Réponse	Erreur	Nombre d'occurrences
1	*Quelqu'un nous s'approche.	manque de préposition	5
2	*Quelq'un nous s'approche.	manque de préposition, faute d'orthographe	4
3	*Quelqu'un s'approche à nous.	mauvaise préposition	2
4	*Quelqu'en s'approche à nous.	mauvaise préposition, faute d'orthographe	1

Dans le cas du verbe *s'approcher*, l'erreur la plus fréquente consistait en emploi du complément d'objet sans aucune préposition (tout comme dans le cas du verbe anglais *to approach*) au lieu du complément d'objet indirect introduit par la préposition *de*, exigé par le verbe en question. En plus, le fait de l'avoir mis avant le verbe rend pratiquement impossible la constatation si les étudiants ont employé le complément d'objet direct ou indirect, vu que le pronom COD pour la première personne du pluriel est le même que celui qui remplace la construction avec la préposition *à* (*nous*). Bien que ce type de construction soit inacceptable avec un verbe pronominal (qui exige l'emploi du pronom tonique en tant que complément, car son sujet est également un complément), cette erreur est apparue dans un grand nombre de travaux. À cela s'ajoute la similarité formelle des verbes *s'approcher* et *to approach*, ainsi que le fait que l'emploi de la préposition *à* indique fréquemment, comme dans le cas de la préposition polonaise *do*, le déplacement vers quelqu'un ou quelque chose. La fréquence de l'utilisation de cette préposition en français avait également pu influencer le choix des sujets. Vu que dans le cas de ce verbe particulier la similarité formelle de son équivalent anglais aurait pu être la cause sous-jacente d'un grand nombre d'erreurs, la présentation multimédia tourne autour de cette question tout en indiquant des exemples concrets d'emploi. La figure 6 présente la diapositive concernant l'emploi du verbe anglais *to approach*.

En anglais, on dit *to approach somebody/ something*, sans aucune préposition.

He could see, very faintly, a
legion of soldiers in the distance,
also approaching **the forest**.

Some man just
approached **me** in the
street.




Figure 6. Présentation concernant le verbe *s'approcher* (1)

Source : élaboration propre. Image : <https://www.educol.net/coloriage-costume-sur-mesure-i19284.html>

Cet exemple est utilisé afin de souligner la différence entre les constructions anglaise et française, cette dernière exigeant l'emploi de la préposition *de*. Ceci est démontré sur la base des exemples accompagnés de traductions anglaises, comme ceux inclus dans la figure 7.



Figure 7. Présentation concernant le verbe *s'approcher* (2)

Source : élaboration propre. Image : <http://www.educol.net/coloriage-le-navire-de-commerce-billander-i12924.html>

Tableau 4

Verbe *s'approcher* – exemples d'erreurs (2)

N°	Réponse	Erreur	Nombre d'occurrences
5	*Quelqu'un nous approche.	forme non pronominale	2
6	*Quelq'un nous approche.	forme non pronominale, faute d'orthographe	1

Une autre erreur que nous avons observée dans certains travaux consistait à utiliser une forme verbale différente que celle demandée dans l'exercice : *ap-procher* au lieu de *s'approcher*, afin de pouvoir employer le pronom complément *nous*. Nous avons donc décidé d'explorer dans la présentation la différence entre la forme pronominale et non pronominale du verbe en question. Un exemple représentatif est montré dans la figure 8.



Figure 8. Présentation concernant le verbe *s'approcher* (2)

Source : élaboration propre. Image : <http://www.educol.net/coloriage-echelle-i8180.html>

Les exercices mis en œuvre par rapport au verbe *s'approcher* sont focalisés sur les deux points principaux décrits ci-dessus. La tâche présentée dans la figure 9 consiste à sélectionner un élément manquant (une préposition, un article) dans chaque phrase, ce qui permet aux apprenants d'approprier la différence entre la forme non pronominale *approcher* et celle pronominale – *s'approcher*.

Choisissez la forme correcte de la préposition contractée avec l'article, ou seulement l'article, s'il n'y a pas de préposition; « - » signifie qu'il n'y a ni préposition ni article.

1. Approchez cette table ✓ canapé.
2. Lamirande s'approche ✓ lit et regarde attentivement le vieillard.
3. Pendant la guerre, il s'était alors approché ✓ Lénine et ✓ bolchéviks.
4. Mais il ne faut pas trop s'approcher ✓ eau ; maman l'a défendu !
5. Le roi s'est approché ✗ reine.
6. Approche cette échelle ✓ muraille, s'il te plaît !
7. Grégoire est mort. Il s'est approché un peu trop près ✓ lion...
8. J'aimerais tellement approcher ✓ lion !

Figure 9. Exercice permettant de sélectionner le mot manquant – le verbe *s'approcher* (1)

Source : élaboration propre.

Nous avons également eu recours aux exercices englobant des textes authentiques français. Dans la majorité des cas, la tâche consiste à compléter le passage à l'aide des prépositions ou des pronoms compléments corrects (vu que ces deux questions grammaticales ont posé le plus de difficultés aux sujets de la recherche). La figure 10 présente ce type d'exercice mis en œuvre.

Choisissez la bonne réponse.

Comment approcher personnes dans un cocktail ?

La salle est comble, pourtant ne connaissant personne, vous vous sentez très seul dans cette soirée... Comment nouer les premiers contacts ?

Approcher inconnu fait appel à des interdits sociaux solidement ancrés. Et franchir le pas en est d'autant plus difficile ! Pourtant, avec sincérité et simplicité, vous pouvez assez facilement entamer les échanges.

Il suffit tout simplement de changer, de s'approcher personne seule dans un cocktail.

Adoptez la stratégie du Saint-Bernard. Choisissez une personnes au cocktail les personnes isolées, le regard dans le vague, cherchant des visages connus... Abordez-les avec simplicité !

Vous pouvez aussi rejoindre un groupe de participants déjà constitué. Approchez-vous groupe et n'hésitez pas à intercepter les regards de l'un ou l'autre des participants. Avec le sourire, rejoignez physiquement le groupe et prenez la parole.

Le texte adapté du site <http://www.placesdesreseaux.com/Dossiers/reseau-relationnel/approcher-des-personnes-dans-un-cocktail-1.html>

Figure 10. Exercice permettant de sélectionner le mot manquant – le verbe *s'approcher* (2)

Source : élaboration propre.

5. Remarques conclusives

Le cours d'enseignement à distance décrit dans les sections ci-dessus a été créé sur la base d'une recherche visant à détecter les problèmes spécifiques se posant devant les apprenants du français – langue troisième. Vu que les erreurs concrètes nous avaient servi d'indicateur des besoins réels des étudiants, ledit contenu didactique a été préparé afin d'améliorer la qualité du processus d'apprentissage.

Une telle acception de l'évaluation formative permet aux enseignants de préparer les matériels didactiques tout en prenant en considération un large éventail de facteurs propres à l'apprenant, notamment dans les contextes d'apprentissage spécifiques. La recherche étant le sujet du présent article nous a permis d'identifier les obstacles associés au transfert interlingual négatif. Néanmoins, nous sommes d'avis que ce type de pratiques évaluatives peut être employé aussi bien dans d'autres contextes, particulièrement lorsqu'il s'agit de la préparation

des matériels didactiques en ligne, ceux-ci pouvant être facilement modifiés et adaptés en fonction des résultats obtenus.

Références bibliographiques

- CHŁOPEK Z., 2011 : *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- CUQ J.-P., GRUCA I., 2003 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DE ANGELIS G., 2007 : *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HADJI C., 1989 : *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: ESF Éditeur.
- JESSNER U., 2006 : "Exploring Linguistic Awareness in Third Language Use". In : JESSNER U. (ed.) : *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, 72–119. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KWAPISZ-OSADNIK K., 2007 : *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej. Szkic porównawczy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- PÓLTORAK E., 2015 : *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- SERCU L., 2007 : "Acquiring Multilingualism at School. What Translation Tasks Tell us about Adolescents' Use of the Multilingual Lexicon". *International Journal of Multilingualism*, 4(1), 52–75.
- SERWOTKA A., 2016 : *Difficultés liées au transfert linguistique : analyse de l'emploi de certaines constructions verbales françaises par le biais de l'anglais*. Mémoire de maîtrise sous la direction de H. WIDŁA. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- SWAN M., 2005 : *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDŁA H., 2007 : *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WIDŁA H., SERWOTKA A., 2015 : "Teaching French as a Third Language: Theoretical Aspects and a Web-based Course Reducing the Negative Transfer of Selected Verbal Constructions from English to French". In : SMYRNOVA-TRYBULSKA E. (ed.) : *IT tools – Good Practice of Effective Use in Education*, 247–260. Katowice–Cieszyn: University of Silesia, Studio-Noa.
- WILCZYŃSKA W., MICHÓŃSKA-STADNIK A., 2010 : *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.